

作文指導における点検作業の方法

——評価活動の一類型として——

高 森 邦 明

「おそらくもっともしばしばもち上っている作文の問題は、点検

markingに関するものである。国語教師は、生徒に書かせた作文の全部を点検することを試みるべきであろうか。この問題はデリケートなものである。もし国語教師が、書かせた作文のすべてを点検するならば、かれはたしかに同僚よりもはるかに多く点検の負担をおうであろう。だが一方、教師によって注意されないと知っている生徒に作文を課すことは公平なことではなく、実際に、元気をくじくことになるかもしれない。」(英国中学校副校長会編「国語教授」54ページ)(1)

ここに「デリケートなもの」と言われている作文の点検の問題は、やっかいなものではあるが、また作文評価の基礎的な作業として作文指導上きわめて重要な位置を占めているものでもある。推考も批評も、また文集化ということも、最初にこの作文の点検という作業がなくては成立をみないものである。作文評価の仕事の量の多さと、マンネリズムとを反省するばあいも、指導の重点や豊かに書かせる勇気づけなどの問題も、点検作業にたちかえて考えられな

くではならない。

点検作業にはふつう照合 checking と記号づけ marking と点検記号 marking symbols の問題がふくまれる。そして点検された結果はただちに訂正・添削と批評の両作業にひき続けられていく。すなわち点検作業は一方では訂正・添削あるいは推考などの加筆作業に結びつくのに対して、一方では点検から批評へという流れをとる。ここでは点検作業を中心に考察をすすめていき、ともすれば点検の域で終る傾向のある批評の問題をも加味して問題を追求してみたい。(2)

一、予備的考察

△習慣的評価V教師がふつうに行なっている評価法は、作文を一編一編たんねんに読み、まずつかまれている主題を理解し、構想についてだいたいを見通してみる。ついで赤インクで文字の誤りを直したり、整わない文構造法に手を入れたりして形式面の訂正をし、深削をする。また素材の選び方、目のつけ方、語の使用法など全体

について批評を記入しておく。あとはかき手に直ちに返却してやるか、文集にとじてしばらく教室ないし図書館に保存しておくか、きるだけである。

このようなひととおりの方法がほとんど習慣的にきめられ、くりかえされているようにみられる。しかし、この方法には次のような反省点はないだろうか。

- (1)、教師に熱意があればあるほど、自分の考え方のおしつけになることはないか。
- (2)、返えされた作文に訂正、添削箇所が多いと、かき手は氣力を喪失しないか。
- (3)、たとえそうならないとしても、添削や批評の中には受けとるがわに受け入れ体勢ができていないようなものはないだろうか。
- (4)、欠点をえぐり出し訂正し批評したとしても、それは欠点をなくすことにどれだけ役立つか。かき手はミスすまいと注意するようになるだろうか。
- (5)、どんなにすぐれた文でも、さがせば何かの欠点があるのではないか。したがって欠点をさがす仕事は際限なく拡大するのではないか。

これらの反省のない、ただくりかえされているだけの習慣的評価は、実のりある指導となりえないばかりか、ときには逆に害を与えらるものとなるかもしれない。ここに点検を始めるにあたって、評価の進め方の本質を反省して見る必要があることがわかるのである。

作文の評価には、まず書かれた文章を読むこと、理解するということが必須の前提条件となるが、具体的な着手として点検に移ると、これには多くの方法があり、全面的点検、部分的点検あるいは

项目的点検などのどの方法をとるかによって、それぞれ効果が異なってくる。しかしどういふ効果を予定するにしろ点検を始めるには、その作業のねらいやあり方が明らかにされていなくてはならない。

△点検の目的と方法√いま大まかに考えれば点検の目的は、それによって文中のとくに指導しなければならぬ箇所を明瞭にとらえる、ということである。この考え方は、むろん当然のことである。

田中久直氏によれば、書かれた文章に批評のことを赤インクで書いたり、文章の手入れをしたりすることよりも「見つかった問題点を取り出して、それについての学習を進めていくことが実はほんとうの作文の処理なのだ」ということに気づくとして、さらに「作文のいちいちに朱を入れていくことが処理のすべてであるかどうか、深く疑ってみました。朱を入れることが決して不必要かどうか、問題点を確実にとらえ、その問題点に対する方策を実行することが、それこそ処理ではないでしょうか。」と述べられるのである。(3) ここで言われる、「作文の処理」ということは、評価活動の全領域をおおう意味に用いられて、ややあいまいな概念となっている。厳密には、それは、問題点を見つける——確実にとらえるということと、その問題点の指導ということに分けてとり扱われなくてはならない。そして、その前半が、ここにいう作文の点検にあたる。この点検では、指導しなければならぬ問題点を明らかにするということがめざされるが、しかしすべての点検がそういう目的を明白に把持しつつ行なわれるとはかぎらない。むしろ指導するためという条件が漠然としているばあいも多いであろう。教師による習慣的な

作文評価では、問題点を指導するためという意識よりも、点検のため、採点のためという目的をもった点検がみられる。このような、いわゆる点検のための点検が、かき手の指導にとって好ましくないものであることはいうまでもない。

この点検作業の方法には、さまざまな種類を指摘できるが、大別するならば、点検する対象上の区別から来るものと、点検に当る者の区別から来るものがあるだろう。まず対象上の区別から来る方法には、さきにもふれたが、作文中に含まれているあらゆる問題点をえぐり出す全面的点検と、あらかじめ問題点を予想し、項目を定めて、その項目のみを見ていく部分的ないし项目的点検とがある。あるいはその他に、項目を制限するよりも、点検する作文例を限定して、典型的な例のみをとり扱い、問題への注意を促すという方法もありうる。次に点検に当る者の区別から来る方法には、提出される相手であり、唯一の読み手である教師が、書かれた作文のすべてを一手にひき受けて点検する教師中心的方法と、読み手に生徒が加わって点検を行なう生徒中心的方法とがある。この後者のほあい、かき手自身が行なう自己点検と、他の生徒と作文を交換して行なう相互点検、グループで行なう集団的、共同的点検を区分することができ。そして、書き手を含めて生徒たちに点検を行なわせるばあいは、点検作業をとおして同時に形式面内容面に関する指導をすすめようという意図がこめられる。すなわちその作業によって、仲間欠点をみられないようにしようというかき手の自制的な注意をよびますことと、他人の作文にある欠点をみつめては、そういう欠点を避けるようにさせる自覚をよびますことが可能である。点検と指導とが結びついて一体となるのである。けれども明らかにさ

れた問題点についての直接的な指導には、訂正・添削や批評などの別の作業が企図されなくてはならない。

以下、点検の諸方法について、さらに詳しく検討していくことにする。

二、教師による点検

書かれた作文を教師が一手にひきうけて、一ページ一ページ見ていくという型の、教師中心な点検法は、こんにちもつうに行なわれている方法である。そして作文指導における問題のいくつかは、また点検に関するほとんどの問題は、この教師による点検法を反省し吟味することから生れている。この教師による点検については、対立する二つの考え方があつた。それを肯定する考え方と疑問を示す考え方とである。はじめにこのことからとりあげたい。

△教師による点検への肯定と批判Vまず肯定する考え方は、教師が作文を親身になってみてやるのでなければ、努力のいる作文の仕事をするものはいなくなる——少なくとも立派な文をかこうと骨おるものはいなくなるにちがいない。だから教師は自分も骨おって訂正魔といわれるまでも細かく点検記号を記入しなければならぬ、ということである。この立場では、その仕事の量は必要的に煩雑で多量化することをまぬがれない。作文評価の困難ということにもなる。

また教師による点検に疑問を示す考え方は、教師がすべての作文を細かに点検することに対して、それを効果のない、むだな骨おりに近く、時間の浪費にもなりかねない、というのである。これには、かき手はふつう欠点をえぐり出されることを好まないものであ

り、その点検の嫌悪は、かくことへの嫌悪に進むものだ、という理由が考えられる。このような教師中心の点検への批判は、教師中心よりも生徒中心の点検を多くするとか、細かな点検から大まかな査定へと移すとか、あるいは批評において勇氣づけや賞讃などの工夫を加えるなど、指導上の配慮を求め根拠となっている。

いま、これらの二つの考え方のいずれに従うということを言う前に、強調しておかなければならないことは、教師における、かかれ大文章を読む通熟意、点検し指導しようとする熱意を持つことの意味である。この熱意なしに方法の改善のみをめざすことは不可能であり、どのように改善された方法でも熱意なしに実践されることはありえない、と考えられることである。そのためにどういう立場をとるかということよりも、前掲「国語教授」が述べるように、「何かの低い規準を生徒に課することは公正なことではなく、点検は国語教師の機能の逃れるべからざる一部分である。これを知っている校長の中には国語教師に自由時間をより多く与えている。これは練習の技術と同じく良心の多くの問題を提起するところのこの問題の、最良の解決法かもしれない。」(4) というようにもなるのである。たしかに、生徒による相互的あるいは共同的の点検でも、教師による点検を省略して行なわれるものではなく、作業として指導の意味を同時に含めようとすれば、なおさらに慎重な事前の教師による点検がなされていなくてはならない。もしそれがなければ、生徒による点検は、場当りの恣意的なものにならざるをえない。かくして、教師による点検についての二つの立場は、いずれをも受けとって、場合に応じた、また教師の好みによる、いろいろな方法に生かされることになるだろう。

ところで教師による点検が不可欠のものであるとすれば、また時間を点検用として特別に与えるということが望ましいとしても実際には容易なことではないとすれば、当然ここでとられる方法は教師がみずから仕事の量を制限するか、生徒の参加を得て軽減するかのいずれかということになる。仕事の量の多量化を防ぐには、点検項目を限定するか、作文ごとが目立った欠点のみを大きくばに点検する——査定するかしなければならない。後述するように点検項目はかなり多数にのぼっている。その多くの項目をすべてにわたって点検することは、ほとんど不可能といってよいだろう。全面的点検といつても、実際はありうるすべての項目にわたるといふよりも、思いつくすべての項目を見るところになるわけである。おのずから項目の限定がなされていることになるわけである。そこで、あらかじめ作文に共通的に現れやすい欠点を示した項目を定めて、その項目についてだけ点検するという方法が行なわれてよいことになる。いわゆる项目的点検である。これに対して、それぞれの作文ごとに見立っている欠点を点検する、一般的査定ともいふべき方法では、一とおり読みとおして大まかに二三の欠点のみを指摘するしかたで行なわれて、項目にはこだわることはない。むしろ内容について批評的な指導を行なうために印象を作り上げる、ということを中心においており、欠点の指摘はついでにしておくという程度ですませる。しかし、このような大まかな査定の点検では、やはり形式面への注意がゆきとどかないことになり、その反映がかき手における形式面への配慮の不足ということになってあらわれる。言語技能の練習と

いうことを軽視することになる。

そこで、ふつうの作文指導計画における点検では、細かな点検、

項目を限定した点検、査定の点検のおのおのを適当に配分し、指導の目標にてらしてふさわしい型がとられる。それでは、点検するばあい、どういふ項目に従って正不正を照合すればよいか、ということが次の問題となる。この点検項目は、教師による方法のみでなく生徒による方法においてもこれによられてよいものであるので、次にとりあげる。

△点検項目Vここでは、表現の形式面にあらわれる点、内容面に於いてみられる特色、さらに連続的な作文活動の計画で考慮されるべき面などを三つの群に分けて示すことにする。

(A) 形式面の項目

(1) 文法、(2) 文体の統一、(3) 句読法、(4) 文段法、(5) 誤字脱字、(6) 送りがな法、(7) 語の頻出度、(8) 俗語流行語外来語、(9) 主語述語の関係、(10) 修飾語被修飾語の関係、(11) 接続詞と指示語の用法など。

(B) 内容面の項目

(1) 主題への集中性、(2) 文脈の一貫性、(3) 個性的な見方考え方、(4) 感動的な文と文節、(5) だらだらした描写、(6) 冗漫な記述、(7) 説明不足の場所、(8) 事実の真实性、(9) 意見の明瞭性。

(C) 教育的配慮の項目

(1) 想像力の豊かさ、(2) 推理の明瞭さ、(3) 情緒の濃やかさ、(4) 見方考え方の発展、(5) 着想の新鮮さ、(6) 書くことへの積極的な姿勢、(7) 発達の面の把握など。

この他にさまざまな項目がありうるだろう。しかしどのような項目がつけ加えられるにしろ、その項目がとり出され点検されなくてはならないのは、それが作文力の発達の一つの指標をなすものであるから、という根拠からである。したがってむしろ点検ということ

も、学力検査を意味するものではない。作文の学力検査や順位の判定には、全く別の方法がとられるだろう。

△点検記号V以上の点検項目をあたまにおいて照合(点検)していくばあい、問題の箇所を指示したり、あわせて訂正したりするには、点検記号が定められているほうが便利である。教師がよく使っている記号には、誤字や脱字の箇所にレ印をつけたり、文法の誤りや接続詞・指示語の使用の不明瞭なところに傍線を引き疑問符をつけるというようなものがある。その他に、マル印や波線、二重線などはよくみかける記号である。これらのみなれた記号の使用でいたいはずむのであるが、点検項目を限定するときに、点検項目表を用いて生徒たちに読ませていくときには簡単な記号を設定しておきたい。それは、その時間ごとにきめてもよく、そして教師の工夫した特殊なもので十分である。しかし同じ組織を少なくとも国語科全体に共通的にきめておけば混乱しないですむ。

点検記号の組織化ということは、それが生徒たちに理解されれば、書くさいに書きながらの点検をすすめるようにさせる効果をもつだろう。要するに書くことにおける言語使用意識の深化に役立つのである。またその組織が他教科の教師にも理解されれば、かれをして一そう国語の教師にするのにも役立つはずである。けれども、点検するといつても、多くの教師はほとんど自分の好みに従って、特定の項目に重点をおく、あるいはおきすぎるといふことになるかもしれない。というのは、それぞれの教師が個人的な文章観をもっているものだから。かれがよいとする文章観がかれ独自のものであれば、当然その考え方に従って生徒たちの文章をみるのも、全くやむをえないとすべきである。しかしこのようないは注意しなく

てはならない。というのは、例えば、多くの教師がそのようなのだが、複雑な主題によって長くごたごたと書かれた文よりも、単一の主題によってこざっぱりと短かく書かれた文を好む、というようなばあいである。生徒の文には、かれの好みに合うような文は、そう多くあるわけではない。たいていは主題もはっきりせず、だからと長く文脈も一貫性を欠いている。そのために、その文章を悪いものとして捨て去ってしまい、点検の対象ともしないというようになる。そのような教師は、文章にかけては自信をもっているような技術家的な教師に多く、また点検項目が無数にあることを知らずにただ習慣によって一般的な査定の点検を行っているものの中にも、そのような方法をとっているのがみられる。わたしたちは、固定的な文章観をかたくなにもち続けて、生徒たちの文章に接すべきではなく、かれらの文章の実態と成長に応じて変化し、みずからも成長していくような柔軟な見方をとるべきであろう。

三、生徒による点検

生徒による点検には、前述したように自己点検、相互点検、共同点検がある。これらの方法の実施にあたっては、それがたんなる点検にとどまるものでなく、「作文指導」と呼ばれている指導の一部を同時に行なうものであることを、しかもその効果をそれぞれの点検法が異にしているということを、考慮しておく必要がある。この点検法によって効果が異なるということは、むろん当然ではあるが、しかしそれがどう違うかということになると必ずしも明らかではない。その違いを点検法の特徴によって見ておかななくてはならないだろう。

作文の点検が、ながく教師中心の方法で行なわれていた間は、個人の好みによるかなり恣意的な基準に立っても、直接的な熱意の反映があるかぎり、作文力の向上に効果があった例も多かったとみられる。けれどもしだいに作文評価法の工夫の進歩によって生徒自身による活動として計画されるようになる、それが生徒たちの時間と労力をうばうものにもなるので、無方針な漠然とした基準の適用では許されないものになってきた。そこで有害な結果をさけるために点検項目を定めて、それを目的的に選択して行なうことが必要となってくる。また各点検法にも軽重をおいて、ときどきに適した方法を採用することにもなる。それは、点検とその他の問題点の指導などの面との連結のしかたによってきまると考えられる。すなわち、教師による点検のばあいは、教師一人が実施するのだから、それは訂正にも添削にも、また批評や保存法にも直結する。なかでも批評のためには、その重点を予定しておいて点検項目を自由に取捨することができ。たとえば内容、とくに記述の冗漫さとか主題への集中性とかについて批評を加えようという意図があれば、それらに点検の中心をおくことも容易である。しかも点検項目を作文の特色にもとずいて決定するということもできる。ある作文に記述の冗漫な点があることがわかれば、その点の念入りな点検によって、結果を批評において強調するように試みられる。このように点検と指導とを自由に裁量できるのが教師による点検の特色である。それでは、生徒による点検には、どういう特色があるだろうか。

△自己点検√生徒による点検の第一には、かき手自身が自分の作文を点検する自己点検がある。これは、いわゆる自己評価活動の中心にあって、自己推考、自己な批評などの作業に連結している。なか

でもかき手が全般的な責任をもって行なう推考とは、密接に接合している。かき手の活動を完全に燃焼させることをめざす作文活動では、自己評価として多面的に活動させるように計画されるが、自己点検と推考とはかき手一人の活動でもそれ自体完成されるものとなる。というのは、自己評価として点検から批評へと進むのは困難なことで、本来自分のかいた文の特質は自分にはよく理解できないという限界があると見られるからである。すなわち批評となると、自己批評は自己点検をそれほど超えるものではないと考えられる。したがって自己評価は、点検から推考へと進むのがふつうだと言える。

自己点検は、おそらく初歩的な形を入れれば、小学校の低学年から始められるだろう。しかしだいたい形式面にかぎられる。はじめは漢字数、全体の字数などの計算から着手し、しだいに文数、句点読点の数、段落数に移る。そして中学校ではさらに詳しい点検となり、形式面のさまざまな項目をとり扱うようになる。一方内容面に関しては、中学校高学年に至らなくては処理が困難かもしれない。文脈の一貫性、主題への集中性、記述の冗漫さについても、かき手に容易に自覚できるものではない。その意味で、内容面の点検といっても自己点検のばあい、ある狭い範囲内のこととみてよい。

しかし、推考をめざすことになる、形式面のみ訂正にとどまてはられないので、主題、構想、描写、説明などの表現の細部にわけ入って、内容面も検討しなくてはならない。そこで、推考を前提として自己点検を内容面にも進めるために、教師の指導が加えられることになる。その指導は、教室全体を相手として能率を考慮するので、点検項目を導入した一斉授業方式がとられる。この授業では、時間をかければ項目ごとに点検していった、主要項目全体にわ

たることもできるが、だいたいはありふれた項目で、かき手が犯しがちな問題点についての項目にかぎられる。その他は推考させるさいに注意すべき点として黒板に書き出しておくというしかたもとられよう。この授業は、点検作業とおして言語意識を高めるという目標をもっている。自分が書いたものを点検することは、教師に点検された結果をみることも、効果の大きい言語力を身につける方法といわなくてはならない。

△相互点検▽言語力や言語意識を高めるには、言語行為をつねに意図的反省的に行なわせるように習慣づけることが必要であるが、それには自己点検をすすめることも一つの方法であるが、それよりもかき手の精神発達段階によっては、仲間どうしで点検させあうということが一そう効果的である。かき手はそれぞれの年令に応じて仲間意識をもっているが、おしなべて仲間の反応をよく意識しながら行動しているということができる。ただ集団の性格によっては集団への適応ということよりも、教師の是認ということの方をより強く意識して、集団としての団結を欠けばあいもあつたり、あるいは年令が長じると、自己意識の強化から、適応よりもむしろ孤立へと向かう傾向のある生徒がいるかもしれない。しかしそのようなばあいでも、作文を会話の手段として集団のコミュニケーションの場に出させ、社会的な所産とさせるならば、作文の背後にかくれて沈黙しているだけではすまされなくなる。教師が、学級の評価を受け入れて、直接的な評価による是認を重視しないようにすれば、かれらはしぜん仲間の反応を重んじるようになるだろう。

このような集団の雰囲気の中で、友人の作文を点検するならば、点検する者も、その欠点につよく印象づけられ、自分が書くばあい

のいましめとすることができる。また書く方でも友人に点検されるということでも厳しく注意して書くことは言うまでもない。相互点検の意味はここにある。前掲の英国中学校副校長会編「国語教授」でも次のように述べている。「自己批評 self-criticism や共同の教室批評は、つねに促進されなければならない。このようなやり方で学んだ授業は、たぶん記憶されるだろう。じっさい、この課程(作文教授)の後期では、生徒たちお互いに他人の作文を点検させることは、ときには平常課程(教師の点検)の有益な変形である。」(5)

相互点検も授業として行なわれるときは、点検項目に従う一斉授業方式がとられる。この相互的方法によれば、自己点検に比べて独断からまぬがれるという長所があり、さらに集団的方法の能率の悪さという欠点をもまぬがれることができる。点検としては十分有意義で、教師による点検の分担の役割をもになう。けれども相互点検は、点検のみの作業として行なわれるよりも、訂正や添削、批評などに結びつけて行なわれることが多いだろう。点検させながら同時に訂正させ、批評をかき加えて返えさせるのである。

この相互点検で、とくに注意しなければならないのは、能力の劣るものの作文をとり扱うばあいである。かき手の気持を理解し、長所を認めてともに力をつけていくように、教師は配慮しなくてはならない。欠点をえぐり出し相手に優越する気持を持つ、というような方向に導いてはならないだろう。

△集団点検▽次は集団による点検法であるが、選ばれた特定の作文をプリントしたり、あるいは朗読したりして、三人以上の集団、ときには教室を一集団として公開討論形式で行なわれる。しかしふつうは集団的な方法による点検は補助的な意味しかない。というの

は、集団的なやり方では多くの作文をとり上げることができないからで、したがって、他の方法によってあらかじめ点検されて、その後、指導的な意味で集団的点検がくりかえされるということになる。そのさい多くは教師による点検がはじめに加えられ、かれの意図する指導に合致する例が選ばれるのである。

この集団的点検の長所としては、一編を多数で点検するので、見おとされることが多いような欠点や長所が明らかになるということが考えられる。また多くの見方が加わるところから、いろいろな立場からの考え方が出されて、欠点の指摘と弁護とがあらわれるのも、この方法の長所である。とくにグループでの公開討論となると、かき手への心理的な遠慮もなくなるので、思いきった欠点の暴露とアイデアとがあらわれ、ときにはそれはかき手を攻撃するだけのものになるかもしれない。教師によるコントロールの必要なゆえんである。

△点検から推考・批評へ▽以上、自己点検、相互点検、集団点検の各々をとり上げて検討してきた。いまそれぞれを簡単に位置づけるとすれば、まず自己点検は推考のためのものであり、相互点検は訂正や批評に連結するといえ、やはり教師による点検の補助的性格をもっており、さらに集団的点検となれば、点検はつけ足しであって討論による批評が中心となる、と言うことができる。けっきょく、有効な権威ある点検は教師中心的方法におけるそれだと言ってよいであろう。けれども、作文指導では、点検のための点検ということはあるべきでないとするれば、点検を組み入れた活動である生徒による点検作業の意味が注目されなくてはならない。じっさい、文章をよいものにする力は推考の力であり、また推考の力は、文章点

検の力でもある。このために点検の作業を行なわせることは、文章の力をつける一つの方法だとも考えられる。

ところで文章を改良する力は、自分の文に向かうときは推考であるが、これが他人の文に向かうときは批評の力である。ただ推考のばあいは、手を加えた結果かえって悪い文になったとしても、ただそれだけのことであるが、他人の文の批評ということになれば、十分の根拠をもって指摘するのではないかぎり、受け入れてもらえないことも珍らしくはない。考え方の違いとして無視されることもありうる。すなわちそれほど批評は困難で敵しい仕事だといえるわけである。年令の低い段階ではむろんだが、かなり高い段階に至っても、そのことは明白にいえるだろう。そこで行なわれることは、たとえ批評という名があったとしても、点検以上あまり出るものではあるまいと予想される。ただ注目すべきは、教師による批評と、集団的な批評のばあいであろう。

本論では評価活動としての点検作業を、型をとり出すことによつて、その特色を考察してみた。なお多くの残された問題があるが、他の機会にゆずらなくてはならない。

注

- (1) The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools : The Teaching of English, p. 51
- (2) 評価を評価活動としてとらえ、その型として次の五つの作業型を設定してみる。すなわち

- (1) 加筆作業、
- (2) 点検作業、
- (3) 批評作業
- (4) 処理作業
- (5) 補足作業。

拙稿「作文指導における評価活動の性格」参照。(雑誌「実践国語」昭和41年8月号所収)

- (3) 田中久直「作文処理の方法」29ページ。
- (4) 前掲 The Teaching of English, p. 51.
- (5) 同前、p. 59. (富山大学教育学部講師)